

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
UMJETNIČKA AKADEMIJA U OSIJEKU
ODSJEK ZA LIKOVNU UMJETNOST
STUDIJ LIKOVNE KULTURE

ANA BELJAN
**KORELACIJA IZMEĐU MOTIVACIJE
I KREATIVNOSTI U DJEČJEM
LIKOVNOM IZRAZU**

DIPLOMSKI RAD

Mentor: Zlatko Kozina, predavač

Osijek, 2017.

1. UVOD	3
2. ISTRAŽIVANJE KREATIVNOSTI.....	4
2.1. POJAM KREATIVNOSTI	4
2.1.1. <i>Pristupi kreativnosti.....</i>	5
2.2. KATEGORIJE KREATIVNOSTI	6
2.2.1. <i>Kreativna osoba</i>	6
2.2.2. <i>Kreativan produkt</i>	7
2.2.3. <i>Kreativan proces.....</i>	7
2.2.4. <i>Kreativna okolina.....</i>	7
2.3. KARAKTERISTIKE KREATIVNE OSOBNOSTI	8
2.4. KREATIVNOST U ODGOJU I OBRAZOVANJU	9
3. POIMANJE MOTIVACIJE U DJEČJOJ DOBI	11
3.1. TEORIJE MOTIVACIJE.....	12
3.1.1. <i>Kognitivne teorije motivacije</i>	12
3.1.2. <i>Maslowljeva teorija motivacije</i>	14
3.1.3. <i>Teorije vrijednosti.....</i>	15
3.1.4. <i>Teorija vanjskih poticaja i očekivanja</i>	15
3.2. OSNOVNI OBLICI MOTIVIRANJA	16
3.3. TRI ELEMENTA MOTIVACIJE	17
3.4. INTRINZIČNA MOTIVACIJA KOD DJECE	18
4. VAŽNOST RAZUMIJEVANJA RAZVOJA DJEČJEG LIKOVNOG IZRAZA KAO PRETPOSTAVKA ODABIRA NAJBOLJIH MOTIVATORA I POTICANJA KREATIVNOSTI.....	20
4.1. TEORIJE LIKOVNOG ODGOJA	20
4.2. RAZVOJ DJEČJEG LIKOVNOG IZRAZA.....	22
4.2.1. <i>Faza izražavanja primarnim simbolima</i>	22
4.2.2. <i>Faza izražavanja složenim simbolima</i>	23
4.2.3. <i>Faza intelektualnog realizma.....</i>	24
4.2.4. <i>Faza vizualnog realizma</i>	25
4.3. PSIHOLOGIJSKI ASPEKTI DJEČJE PERCEPCIJE VIZUALNIH PODRAŽAJA	25
4.4. RAZVOJ PROMATRANJA KAO NAČINA RADA KOD DJECE.....	27
4.5. MOTIVACIJA KREATIVNOSTI DJEČJEG LIKOVNOG IZRAZA KROZ ASPEKT INTEGRATIVNOG PRISTUPA.....	28
5. ZAKLJUČAK.....	34
6. SAŽETAK	36
7. LITERATURA	37

1. UVOD

U suvremenom školstvu uspješnost nastavnika uvjetovana je motivacijom učenika i rezultatima, kao i kreativnošću koje učenici kao produkt takve motivacije iznose van. Ove odrednice uspješnih nastavnika pridonose razvoju prostorne i likovne inteligencije kod djece kojom djeca uspješno djeluju i na svoje druge osobine, kao što su povećano primjećivanje, uočavanje detalja, snalaženje i, ne manje vrijedno, stanje unutarnjeg zanosu i sreće dok motivirani prenose svoj likovni podražaj u stvarnost. Kada je riječ o kreativnosti ista predstavlja vrlo širok pojam. Pojedinaac je definira u zavisnosti o vlastitom shvaćanju iste. Kreativnost predstavlja sposobnost logičkog razmišljanja i zaključivanja. Ona je izuzetno poželjna osobina učenika u likovnom izrazu te bi cilj svakog likovnog pedagoga trebao biti motivacija vlastitih učenika. Međutim, ono što je potrebno istaknuti je činjenica kako kreativnost nije odlika svih učenika te da neovisno o motivacijskim tehnikama i pristupima učitelja, likovni izraz ostaje zaklinut za autentični kreativni doprinos, s obzirom da postoje i ona djeca koja nemaju likovnog talenta. Ipak, razumijevajući spomenuto ograničenje, učitelji bi trebali posvećivati više pozornosti pronalaženju te zadržavanju kreativnih trenutaka i kod likovno nekretnih djece, s obzirom da je dokazano kako likovni izraz djece snažno pozitivno utječe na daljnji razvoj samopouzdanja osobnosti. Kreativnost se često pripisivala čudu, kognitivnim procesima, društvenoj okolini, osobnim crtama i slučajnosti. Povezivana je s genijima, mentalnim poremećajima i humorom. Neki smatraju kako je to osobina s kojom se rađamo, ostali tvrde kako ju je moguće naučiti korištenjem jednostavnih tehnika.

2. ISTRAŽIVANJE KREATIVNOSTI

2.1. POJAM KREATIVNOSTI

Kreativnost je složen pojam koji zahtjeva mnogo veću pozornost. Od početka proučavanja koje se javlja sredinom dvadesetog stoljeća pod vodstvom psihologa Joy Paul Guildforda, razvilo se nekoliko pristupa proučavanja tog kompleksnog pojma kreativnosti. Oni se razlikuju po tome stavlja li se naglasak na kreativnu ličnost, produkt, socijalni sustav ili mogućnost razvijanja kreativnog mišljenja. (Berešan, 2008: 8).

Pojam kreativnost dolazi od latinske riječi *creatus* što znači sposobnost stvaranja nečeg novog, originalnog. Određivanje i definiranje kreativnosti nailazi na brojna mišljenja i definicije. U literaturi se navodi kako postoji više od 100 definicija kreativnosti i sve one u sebi sadrže dodirne točke.

Stjepan Ozimec kaže kako "Pod kreativnošću podrazumijevamo takvo stvaralaštvo kojim se stvara nešto novo, drugačije od dotadašnjeg, koje uključuje rješavanje problema na svoj način, otkrivanje do tada nepoznatog." (Ozimec, 1996: 132-133).

Kreativnost izjednačavaju s originalnošću, dok je pojedini svode na primijenjenu maštu ili kreativno mišljenje. (Ozimec, 1996: 132).

Zajednička definicija koja obuhvaća većinu gledišta mogla bi glasiti da je kreativnost urođena sposobnost svakog pojedinca da proizvodi određenu novinu na već postojeće stanje bilo u materijalnoj, bilo u duhovnoj sferi (rješenja, ideje, umjetnički oblici, teorije ili proizvodi), da je ta novina originalna, ekonomična i primjenjiva unutar određenoga socijalnoga konteksta te da je pozitivno usmjerena. (Somolanji i Bognar 2008: 3).

Kako bi pojam kreativnosti bio jasniji moraju se razgraničiti njegove vrste. Taylor je kreativnost podijelio na:

- Ekspresivna kreativnost – osnovna kreativnost jasno izražena kao sposobnost variranja, karakteristična je za djecu
- Produktivna kreativnost – viša razina kreativnosti oblikovana većom vještinom i tehnikom
- Inovativna kreativnost – visoka razina koju karakterizira dosjetljivost u kombiniranju materijala, tehnika i metoda kao i fleksibilnost

- Inventivna kreativnost – vrhunska razina kreativnosti koja dolazi do potpunog i sveukupnog razumijevanja u nekom području
- Emergentna kreativnost – vrhunska revolucionarna kreativnost koja je sposobna nadrastiti stare i oblikuje sasvim nove složenije principe (Brešan, 2008: 8).

2.1.1. Pristupi kreativnosti

Odgovori na važna pitanja o prirodi kreativnosti nisu jednoznačni jer se kreativnosti može pristupiti na različite načine. Lubart (1994) opisuje pet pristupa kreativnosti: mistični, psihodinamski, kognitivni, socijalnopsihološki i konfluentni. Sternberg (1996) predlaže sličnu podjelu navodeći: kognitivni pristup, pristup ličnosti i motivaciji, socijalni i povijesni pristup te integrativni pristup.

Najraniji opisi kreativnosti, oslanjajući se na, kako kaže Lubart, božansku intervenciju. Kreativna se osoba smatrala praznim vozilom koje božanska osoba ispunjava inspiracijom. Tada pojedinac producira, odnosno utjelovljuje dobivene inspirirane ideje. Psihodinamski pristup kreativnosti smatra da kreativnost nastaje kao posljedica tenzija između svjesne realnosti i nesvjesnih nagona. Freud je smatrao da pjesnici i pisci stvaraju kreativne produkte kako bi izrazili svoje nesvjesne želje na socijalno prihvatljive načine. Te nesvjesne želje mogu uključivati želje za moći, bogatstvom, slavom, priznanjem ili ljubavlju.

Napetost u procesima osobnosti uravnotežuje se uz pomoć kreativnosti. Proces promjene osobnosti zasnovan je na preuzimanju rizika i samog izvođenja kreativnog čina koji po završetku dovodi do pozitivnog osjećanja i osjećaja kompetentnosti. Kreativni čin takav je da se gubi naš osjećaj identiteta. Kreativni se pojedinci razlikuju od ostalih jer mogu živjeti s anksioznošću koja se javlja zbog osjećaja gubitka identiteta. Može se vidjeti da često terapijski pristupi, koji promoviraju dobro mentalno zdravlje, kopiraju aktivnosti ili ponašanja koja su tipična za visoko kreativne osobe: autonomiju, prihvaćanje sebe i drugih, pouzdanje, intrinzičnu motivaciju, širok raspon interesa i toleranciju na dvosmislenosti. (Arar i Rački, 2003: 5).

2.2. KATEGORIJE KREATIVNOSTI

Razlikujemo četiri kategorije kreativnosti (kreativna osoba, kreativan produkt, kreativan proces, kreativna okolina). U proučavanju kreativnosti mora se prvenstveno govoriti o kreativnoj osobi. Svaka osoba posjeduje kreativni potencijal samim rođenjem, a hoće li se ona aktualizirati ovisi o brojnim činiteljima kreativnosti. Prema tome, sve osobe kreativne su na određenoj razini. Prisutni su aspekti: određene kognitivne karakteristike, osobnosti i emocionalne kvalitete te iskustvo tijekom razvoja. Najvažnije su karakteristike kreativnosti neke osobe samopouzdanje i samopoštovanje, otvorenost novim iskustvima, upornost i motivacija, tolerancija na neodređenost i spremnost na rizike. (Somolanji i Bognar: 4). Istraživanja u psihologiji kreativnosti usmjerena su na traženje crta osobnosti koje razlikuju kreativne od nekreativnih. Te spoznaje istih govore nam o njihovim karakteristikama i intelektualnim sposobnostima, znanju, stilovima mišljenja te motivaciji i statusu u društvu.

2.2.1. Kreativna osoba

U prošlosti se smatralo kako samo pojedinci mogu biti kreativni, no danas je zastupljeno drugačije mišljenje. Svako je dijete kreativno na određenim područjima svoga djelovanja. Ista se razlikuje samo po stupnju i opsegu kreativnosti. Karakteristike kreativne osobe su upornost, motivacija, tolerancija, samopoštovanje i samopouzdanje, spremnost rasti i mijenjati se. Kreativne učenike u školi ćemo lako uočiti po njihovoj aktivnosti, komunikaciji, različitim rješenjima, sigurnosti u sebe, samostalnosti, odstupaju od kalupa, primjenjivanju stečenog znanja u novim nenadanim situacijama. Istraživanja su pokazala kako su kreativnije osobe osjećajnije, agresivnije te introvertiranije.

2.2.2. Kreativan produkt

Kod kreativne osobe kreativan produkt zadovoljava kombinaciju nekoliko kriterija: odgovor treba biti nov, treba biti efikasan u nošenju s nekim izazovom ili biti od vrijednosti pojedincu ili društvu. Izražen je u obliku ekspresije, odnosno opipljivog produkta ili u obliku impresije, tj. sposobnosti detaljnog zapažanja. (Arar i Rački 2003: 11).

2.2.3. Kreativan proces

Kreativni proces Somolanji i Bognar (2008: 89) smatraju da mora dovesti do neobičnih ideja, stvarati različite kombinacije staroga, odnosno nadograđivati nove ideje na već postojeće stanje. Kreativni proces podrazumijeva nekoliko etapa:

- Pripremna etapa – sastoji se od uočavanja i formuliranja problema, upoznavanja problema te prikupljanja materijala kako bi se došlo do rješenja problema. Pripremna etapa predstavlja početak stvaralačkog ciklusa te podrazumijeva traganje i istraživanje, što je za kreativce posebno zanimljivo
- 2. Inkubacija – izuzetno značajna faza i uvjet kreativnoga djelovanja gdje se aktivnost prebacuje na unutrašnji plan, odnosno na razmišljanje o problemu
- Iluminacija – etapa u kojoj se razotkriva čitav problem i nalazi rješenje
- Provjeravanje ili verifikacija – etapa u kojoj se provjerava ispravnost teorije (Ozimec, 1996).

2.2.4. Kreativna okolina

Pod kreativnom okolinom podrazumijevamo društvo u kojem svaki pojedinac živi. To društvo može utjecati na kreativnost pozitivno ili negativno od pojedinca do pojedinca. Razvitku istoga možemo doprinijeti ugodni ozračjem, motiviranjem djece. Ako djetetu ne dopustimo da se izrazi, ne damo mu pravo riječi onako kako bi ono to željelo, gušimo njegovu kreativnost. Kreativno se dijete ne zadovoljava gotovim sadržajem, ono uživa mijenjajući ga te uživa u samom procesu nastanka istoga. Roditelji su, također, ti koji pridonose razvijanju kreativnosti svoje djece. Upravo ih oni trebaju podržavati i poticati da budu inovativna, kreativna i usmjerena na stvaranje. Oni su ti koji primjećuju kreativnost kod djece koju treba razvijati od malih nogu, a ne ignorirati je.

2.3. KARAKTERISTIKE KREATIVNE OSOBNOSTI

Za početak opisa kreativnih osoba vrijedno je navesti dio Carsonova podugačkog popisa često navođenih karakteristika kreativnih pojedinaca:

- otvorenost "unutrašnjim" i "vanjskim" iskustvima
- sposobnost mišljenja koje ide protiv logike
- senzitivnost / osjetljivost
- ustrajnost
- pronalaženje reda u kaosu
- često pita : "Zašto?"
- relativna odsutnost represije ili supresije
- tolerancija na dvosmislenost
- spremnost rasti i mijenjati se

Naravno, ovo su neke od često spominjanih osobina. Premda ih postoji velik broj, većina istraživača usmjeri se na određen manji broj osobina koje su pretpostavljeno prisutne kod kreativnih osoba u većoj mjeri nego u nekreteivnih. (Somolanji i Bognar, 2008: 6).

Kreativnost je jedna od najvažnijih osobina koja doprinosi napretku i razvoju društva. To je mogućnost razmišljanja izvan okvira i otvorenost za nove ideje koje su usmjerene k određenom cilju. Kreativne osobe posjeduju bogati fond znanja i sposobnosti pronalaženja novih rješenja za određene probleme koji im se javljaju tijekom obavljanja određenog zadatka.

2.4. KREATIVNOST U ODGOJU I OBRAZOVANJU

Ključan je trenutak u poticanju dječjeg kreativnog mišljenja sami početak njihovog formalnog obrazovanja. Razdoblje u kojem djeca uspostavljaju početne stavove te shvaćaju kako škola može biti zabavno mjesto. Kako bi se kod učenika poticao kreativan razvoj, treba ih usmjeravati da se ne priklanjaju usiljenim rješenjima, poticati ih da se oslobode utvrđenih navika, stereotipa i šablona te misaone krutosti (Čandrlić, 1988). Nastava u školi jedinstven je i neponovljiv proces. Svaki razred (i svaki učenik) čini sustav za sebe sa svim svojim posebnostima i individualnim potrebama kojima se učitelj mora prilagoditi. Prilagođavanje tim potrebama može činiti jedino učitelj koji je svjestan pozitivnih rezultata koji slijede i za njega i za učenike, a čak ni tada to nije dovoljno za kvalitetan razvoj kreativnosti. Učitelj, prije svega, mora postati svjestan kako je za razvijanje nečijih sposobnosti i potencijala potrebno razvijanje vlastitih. Motivacija za rad osnovno je polazište s kojeg je moguće u svom radu steći potrebno znanje koje razvija i učitelje i učenike. U suvremenom školstvu njegova funkcija postaje poučavanje i suradnja s učenicima. Suvremeni učitelj suočen je s brzim napretkom tehnologije koja čini dostupnost informacija lakšom. Mladi učenički umovi bombardirani su velikom količinom raznog multimedijalnog sadržaja koja čini veliki izazov za učitelja. On se mora boriti za učenikovu pažnju koja ima mnogo veća očekivanja i kako bi to ostvario mora primijeniti nove podjednako raznolike i atraktivne pristupe u skladu s učeničkim interesima.(Somolanji, Bognar 2008).

Kreativnost u školi može se njegovati na sljedeće načine:

- smanjivanjem stresa i anksioznosti kod djece od strane školskog osoblja
- višim vrednovanjem procesa nego proizvoda
- uklanjanjem vremenskog ograničenja u dječjim aktivnostima
- uspostavljanjem otvorenog i poticajnog ozračja
- međusobnim razmjenjivanjem ideja
- izbjegavanjem natjecanja i nagrađivanja

Kreativnost je bitan dio procesa učenja i da bi se povoljno utjecalo na nju tj. na njezin razvoj potrebno je sagledati sve čimbenike (materijali, radna atmosfera, sadržaj učionice) koji, uz nastavni proces(kreativnost nastavnika), doprinose procesu učenja i razvitku kreativnosti kod djece.

„Kreativnost nastavnika glavna je pretpostavka za razvijanje kreativnog učenika te se mora shvatiti i kao jedna od osnova istraživačkog rada“. (Somolanji i Bognar, 2008: 93).

Zadaća je suvremenoga hrvatskoga školstva da stvori preduvjete kreativnog ponašanja uspostavljanjem ravnoteže između učenja pomoću vanjskih predložaka i unutrašnjih mehanizama dječjeg izražavanja. (Supek; prema Kroflin i sur. 1987)

3. POIMANJE MOTIVACIJE U DJEČJOJ DOBI

Nerijetko dolazi do pitanja od strane nastavnika zašto neka djeca na nastavi rade puno i odrađuju svoje zadatke korektno te ostvaruju rezultate kao da rade za sebe, dok druga djeca dođu na nastavu i odrade zadatak jer moraju, bez vidljivih rezultata njih kao pojedinca.

Učenike opisanog profila nalazi se u svakom kolektivu, no činjenica je da se pojedini utope u masi aktivnosti koje dijele s drugima, pa nastavnik ne uočava individualan ishod procesa. Nastavnik ima ključnu ulogu u motiviranju učenika. O tome govore istraživanja temeljena na McGregorovom shvaćanju o X i Y tipovima ličnosti. Pokazano je da najveći broj učenika pripada mješovitom, XY tipu, kojemu je potrebna i vanjska motivacija. Motiviranje u nastavi efikasno je samo ako se kod učenika pobudi određena potreba. (Jeremić, 2013: 79).

„Produktivnost rada nije odgovornost učenika, ali učitelja i odgojitelja jest“ (P. Drucker)

Pitanje je može li nastavnik utjecati na ponašanje i uspješnost u radu djece u svom kolektivu i kako. Uspješnost na radu potiče zadovoljstvo djece, koje je danas u najvećoj mjeri potaknuto direktnim ili indirektnim odnosom nastavnika prema njima, to uvelike utječe na obavljanje zadataka. Odgovori na ta pitanja nalaze se u vrlo zahtjevnoj sferi motivacije i njezina razumijevanja, što se od dobrog nastavnika i pedagoga i očekuje. Sprječavanje ili ublažavanje prijetećeg nezadovoljstva postiže se pravilno odabranim motivacijskim tehnikama, a koje su to, ovisi o samom djetetu, njegovim dosadašnjim postignućima, ambicioznosti, osjećaja vjernosti kolektivu, koja se veže na povjerenje koje nastavnik ima u njega te svakako o potrebama svakog djeteta individualno.

Suvremene znanosti poput psihologije, sociologije i komunikologije utjecale su na novi pogled na sustav učinkovitog upravljanja i motivacije djece, ističući utjecaj istog i stavljajući postizanje usklađenosti intrinzičnih i ekstrinzičnih faktora. Upravljanje dječjim potencijalima i motivacija djece spadaju u najvažnije čimbenike obrazovnog sustava za nastavnici moraju biti otvoreni, provoditi ih. Nadovezujući se na to, vrlo je važno da su nastavnici i dobri poznavatelji ljudske psihologije kako bi iz svakog pojedinog djeteta znali izvući ono najbolje, ali na najmanje stresan način. (Vrgoč, 2002).

3.1. TEORIJE MOTIVACIJE

Teorija motivacije i samo njeno razumijevanje daju odgovore na sporna pitanja i pomažu učiteljima i odgojiteljima bolje uočavanje dolaska takvih problema ili suočavanje s istima poznajući njihovu pozadinu. Za bilo koje područje ljudskog i profesionalnog djelovanja vezanim uz sposobnosti i znanja te osobna svojstva, ona je neophodna.

Često se postavlja pitanje kako motivirati djecu i na taj način pridonijeti boljem funkcioniranju kako kolektiva, tako i samog djeteta, no s ograničenjima postavljenih zbog doze nepovjerenja u produkt motivacije. Govori se o krivom usmjeravanju učitelja za motivacijom učenika, možda na neki način o sebičnosti. O motivaciji djece puno se piše, održavaju se brojni seminari, edukacije i konferencije gdje se pokušava objasniti važnost uloge motivacijskog faktora za djecu, njihovo zadovoljstvo.

No, nitko neće niti može govoriti o profilu djeteta koje se želi motivirati, nitko neće reći koje su njegove potrebe i ambicije. Kao produkt motivacije proizlazi kvalitetniji rad u kolektivu, veća kreativnost i u konačnici ono čemu svaki učitelj teži, veća učinkovitost čitavog kolektiva, kao i razvoj potencijala samog djeteta i povećanje djetetove vjere u samog sebe. (Vrgoč, 2002).

3.1.1. Kognitivne teorije motivacije

Kod kognitivnih teorija imaju se u vidu :

- Teorije kognitivne usklađenosti
- Teorije očekivanja
- Atribucijska teorija

Kognitivna konzistencija znači usklađenost između događaja i vjerovanja, stavova, očekivanja i ponašanja. Djeca su motivirana postići konzistentnost (dosljednost), usklađenost između svoja dva vjerovanja, uvjerenja, očekivanja, ponašanja. Motivacija je posljedica osjećaja unutarnje neravnoteže. Neravnoteža ne nastaje na biološkoj razini, već na kognitivnoj (intelektualnoj) (između stavova, vjerovanja, očekivanja i ponašanja).

Djeca nastoje zadržati uravnoteženu sliku o:

- Sebi
- Događajima oko sebe
- Drugim ljudima
- Odnosi među tim elementima mogu biti u ravnoteži.
- Ukoliko jesu -nema motivacije za djelovanjem.
- Ukoliko nisu -javlja se motivacija za djelovanjem.
- CILJ je u tome :da osobna slika svijeta bude u skladu sa svijetom ili obrnuto da svijet bude u skladu sa osobnom slikom svijeta.

Kod teorija kognitivne disonance radi se o usmjerenosti na ravnotežu između stavova , uvjerenja i ponašanja. Djeca doživljavaju neugodu (nemir, neravnotežu.) kada dvije spoznaje (ideje) nisu u skladu, odnosno njihovi stavovi nisu u skladu s očitovanim ponašanjem. Takvo stanje zove se kognitivna disonanca. Djeca su motivirana smanjiti takvo neslaganje.

Kod Atkinsonove teorije očekivanja, tri su temeljna motiva koja svi od najranije dobi pokušavaju zadovoljiti. To su:

- nešto postići u životu (motiv za postignućem)
- pripadati nekome i biti prihvaćen od drugih (afilijativni motiv)
- imati određenog utjecaja, ne biti bespomoćan, imati određenu kontrolu nad okolinom (motiv za moći).

Ljudi se razlikuju s obzirom na istaknutost ovih motiva. U procesu obrazovanja posebno mjesto ima motiv za postignućem. Motivacija za postignućem prema Atkinsonu motivacija za postignućem rezultat je konflikta između dvije suprotne težnje:

- težnja za uspjehom
- težnja za izbjegavanjem neuspjeha

Težnja za uspjehom ovisi o vjerojatnosti uspjeha i poticajnoj vrijednosti cilja kao i o potrebi za uspjehom. Ako je bilo koja od ovih jednaka 0 tada nema težnje za uspjehom. Težnja za izbjegavanjem neuspjeha ovisi o: vjerojatnosti neuspjeha, odbojnosti cilja, strahu od neuspjeha. Osobine djece s izraženom motivacijom za postignućem razmatraju se u okviru vrsta zadataka - kakve zadatke preferiraju. Izabiru zadatke s umjerenom težinom. Ako je zadatak pretežak, mala je vjerojatnost uspjeha. Ako je zadatak prelagan, uspjeh nije poticajan. Te su dakle djeca sklona preuzimanju umjerenih rizika. Uspjeh vide kao rezultat svog talenta, sposobnosti, ustrajnosti i teškog rada. Prisutne emocije kod njih su ponos i zadovoljstvo.

Pokazuju manju interpersonalnu osjetljivost. Preferiraju situacije u kojima od učitelja mogu dobiti povratne informacije o vlastitoj uspješnosti. Također izbjegavaju rutinsko izvođenje zadataka. (Vrgoč, 2002).

Osobine djece s povećanom težnjom za izbjegavanjem neuspjeha izabiru lagane zadatke gdje je vjerojatnost rješenja velika, pa neće doživjeti neuspjeh. Kod jako teških zadataka vjerojatnost rješenja je malena pa imaju opravdanje, oni tako rjeđe biraju zadatke prosječne težine, jer nose najveću mogućnost neuspjeha. Također ne prihvaćaju izazove kada to treba biti test za njihove vještine i sposobnosti. Kada pogriješe, obično vrlo lako odustaju. Emocije koje utječu na ove odabire su sram, stid, strah od neuspjeha, anksioznost. (Vrgoč, 2002)

3.1.2. Maslowljeva teorija motivacije

Među začetnicima teorije motivacije ističe se Abraham Maslow koji je u svojoj knjizi "Motivacija i ličnost" razvio teoriju baziranu na teoriji potreba. "Prema Maslowu, individualno ponašanje ovisi o želji da čovjek zadovolji jednu ili više od pet općih potreba, a to su: fiziološke, sigurnosne, socijalne, poštovanje samoga sebe, realizaciju sposobnosti. Potrebe gradiraju po konceptu hijerarhije od nižih (fizioloških) prema najvišim (realizacija sposobnosti), što je Maslow prikazao u obliku stepenica." (Marušić, 2006: 321) Maslowljeva teorija hijerarhije potreba polazi od pretpostavke da ljudi zadovoljavaju svoje želje i potrebe određenim redoslijedom te da je iste moguće hijerarhijski definirati i postaviti. Slika 1 prikazuje redoslijed, tj. hijerarhiju potreba.

<u>Potrebe za realizaciju</u>
<u>Poštovanje samoga sebe</u>
<u>Socijalne potrebe</u>
<u>Potrebe za sigurnost</u>
<u>Fiziološke potrebe</u>

Slika 1. Maslowljeva hijerarhija potreba

Izvor: Marušić, Sveto (2006). Upravljanje ljudskim potencijalima, 4. izd.

Zagreb, ADECO, str. 322.

U svojim kasnijim radovima Maslow unosi određenu dozu fleksibilnosti naglašavajući kako nema konačnog i potpunog zadovoljenja određene potrebe, već da je svako zadovoljenje relativno i dovodi do nove potrebe. On ostaje pri strogo definiranoj hijerarhijskoj strukturi funkcioniranja potreba. Jačina i važnost svake potrebe određena je njezinom pozicijom u hijerarhiji i stupnjem u kojem su potrebe nižeg reda prve zadovoljene. Pod utjecajem brojnih kritika Maslow je kasnije relativizirao pojam zadovoljenosti potreba niže kategorije kao pretpostavke za aktiviranje "viših potreba". Maslow s pravom ističe da u razumijevanju motivacije, individualnih i društvenih razlika u definiranju ciljeva koje žele postići, treba imati na umu faktor objektivnih mogućnosti kao svojevrsni regulator.

Brojni su autori kasnije modificirali Maslowljevju teoriju motivacije. Osim određenih nedostataka ona ukazuje i na neke bitne postavke. Primjerice, naglašava važnost i raznolikost potreba koje ljudi žele zadovoljiti radom, odnosno zadovoljenje osobnih potreba kroz dodirnu točku osobnih i organizacijskih ciljeva i njihovu realizaciju. Također, upozorava da ljude motivira, osim zadovoljenja egzistencijalnih potreba, i kontinuirani razvoj te bi organizacije o tome trebale voditi računa.

3.1.3. Teorije vrijednosti

Teorije vrijednosti sa začetnikom Mc Clellandom iz 70-ih godina prošlog stoljeća uzimaju u obzir ne ono što je potrebno za opstanak, već ono što pojedinac želi. Tri su tipa motivirajućih potreba: potreba za moći, potreba za povezanošću i potreba za postignućem. Tako će pojedinac s visokom potrebom za moći pridati i veliku pažnju svom utjecaju i kontroli, dok su pojedinci s velikom potrebom za povezivanjem sretni samo onda kada su voljeni. Treća potreba za postignućem pripada pojedincima s velikom željom za uspjehom koji se u isto vrijeme boje neuspjeha. (Rajić, 2011, str. 239.)

3.1.4. Teorija vanjskih poticaja i očekivanja

Ova se teorija bavi motivacijom u ukupnoj radnoj sredini. Teorije vanjskih poticaja i očekivanja naglašavaju važnost i utjecaj okruženja na ponašanje pojedinca i njihovo reagiranje. Bez obzira na teorije, motivirana djeca ulagat će više napora u svom obrazovanju od onih koji nisu adekvatno motivirani. Početkom 20. stoljeća škola se smatrala *ex cathedra*

ustanovom s ciljem rasta prijenosa što veće količine znanja učenika te se, zbog sve veće kritike znanstvenog upravljanja i sve većeg problema nezadovoljstva i nemotiviranosti učenika, počinje posvećivati sve veća pozornost zadovoljstvu i motivaciji djece. Upravo je sposobnost učitelja u prepoznavanju pojedinačnih razlika i potreba djece te u povezivanju djece sa zadacima primjerenim njihovim potrebama. Također, oni moraju znati pravilno individualizirati nagrade i povezati ih s radnim učincima i realizacijom ciljeva. Stimulacija potiče djecu na stvaralaštvo, veće rezultate, veću odgovornost i obaveze. (Rajić, 2011, str. 240.)

3.2. OSNOVNI OBLICI MOTIVIRANJA

U prijašnjim školskim sustavima najčešći oblik motivacije bila je sila. Nekoliko udaraca po prstima djeteta “podizalo” je njegovu motivaciju da radom udovolji ciljevima nedodirljivom autoritetu učitelja. U suvremenom obrazovnom sustavu uporaba fizičke sile prema djeci stvar je prošlosti. Učitelji, čiji je najvažniji zadatak “nadgledanje učenika”, spuštanjem vrha piramide postaju sve manje važni. Ipak, psihičko “vladanje” nad djecom još je uvijek dobra zabava za starije generacije učitelja i odgojitelja koji svoju važnost nad kolektivitetom žele potvrditi i na svojim učenicima. Rješenje problema pravilne motivacije i danas se pogrešno pojednostavljuje pretpostavkom da djecu najviše motivira obećanje da će dobiti visoku ocjenu i pohvalu za svoj napor. Prihvaćanje ocjena i pohvale kao motivacije služi kao dokaz tvrdnji da je maksimiziranje ekstrinzične motivacije, koji baca u sjenu sve ostale vrijednosti. Stvarnost, ipak, nije tako jednostavna. Za velik dio djece odlična ocjena ili pohvala najvažniji je motiv, no ipak postoji znatan broj onih kojima takvo što nije jedini i isključivi motiv zalaganja u školi. Problem oblika motivacije jasno dolazi do izražaja na primjeru skupine djece koja rade na zajedničkom zadatku. Grupi je moguće jednostavno prisiliti da prihvati cilj. Iza svakog djeteta koji radi svoj zadatak stoji kontrolor (učitelj) koji u ruci drži, figurativno rečeno, pero ili batinu. Dijete koje ne prihvati ciljeve grupe dobiva negativnu nagradu u obliku kazne, to je prisila. Može se dogoditi da dijete, nakon što se povezalo s grupom, zaključi da su ciljevi grupe viši od njegovih. Djeca procjenjuju svoje vlastite stavove uspoređujući ih sa stavovima druge djece pa tako mogu i tuđe ciljeve prihvatiti kao vlastite. Takvo prihvaćanje tuđih ciljeva nije rezultat prisile, a nije ni kupljeno (premda ne isključuje primanje nagrade). Takva vrstu motivacije naziva se

identifikacijom. Naposljetku, dijete može raditi u nekoj grupi zato što se nada da će ciljeve grupe podrediti svojim osobnim ciljevima.

Osobno motiviranje djece u nastavi najvažniji je oblik motiviranja, potaknuto izgledima ili nadom da će se ciljevi grupe prilagoditi ciljevima pojedin(a)ca. Ta se vrsta motivacije naziva adaptacija. Prisila, motiviranje ocjenama ili pohvalom, identifikacija i adaptacija mogu motivirati dijete "pojedinačno" ili u kombinaciji. Kada se govori o njihovom kombiniranom utjecaju tada se radi o sustavu motiviranja. Neke se motivacije međusobno neutraliziraju. Na primjer, osim u ekstremnim uvjetima, prisila nije spojiva s adaptacijom niti s identifikacijom. Neke se motivacije pasivno kombiniraju: motiviranje ocjenama ili pohvalom može se povezati s prisilom. Oni koji će prihvatiti ciljeve zbog straha da mogu biti kažnjeni, dobivaju uvijek neku afirmativnu nagradu za ponašanje u skladu s očekivanjima silnika. Djeca izrazito ekstrinzično motivirana često prihvaćaju ovu kombinaciju kako bi dobila pohvalu ili višu ocjenu. No, ako je utjecaj prisile prejak, takva pozitivna motivacija neće biti dovoljna da spriječi nezadovoljstvo. Ali ako je utjecaj prisile (barem naizgled) slabiji, lako se može spojiti s motiviranjem ocjenama ili pohvalama. Neke se motivacije snažno uzajamno pojačavaju: identifikacija i adaptacija u velikoj se mjeri dopunjuju.¹

3.3. TRI ELEMENTA MOTIVACIJE

Za kreativnu djecu tradicionalne „mrkva i batina“ više ne vrijede. Pink objašnjava da se ono što djeca rade u školi može podijeliti u dvije kategorije: "algoritamskih" i "heuristički". Algoritamski je zadatak onaj u kojem će dijete slijediti skup uputa i ići jednim putem do jednog zaključka, tj. niz formula za rješavanje zadatka. Heuristički je zadatak suprotan tomu. Tu nema formule, nego je potrebno eksperimentirati i osmisлити kreativno rješenje. Likovni izraz djece uglavnom je heuristički jer djeca moraju smisliti nešto novo, odnosno eksperimentirati kako bi došla do rješenja. Tijekom dvadesetog stoljeća s djecom se najviše radilo algoritamski. Svijet rada baziran na algoritamskom pristupu značajno se oslanja na (i potiče) ono što Pink naziva "Tip X" ponašanje. Tip X ponašanje bazira se više na ekstrinzičnim željama nego onim unutaranjim. To se odnosi manje na inherentnom zadovoljstvu aktivnosti, a više na vanjskim nagradama kojima ta aktivnost vodi. Za razliku od toga, brzo nastajući svijet rada baziran na heurističkom principu više ovisi o tome što Pink

¹ Beck; 2003.; op.cit.; str.44

naziva "Tip I" ponašanja. Tip I ponašanje oslanja se više na unutarnje (tj. ne-materijalističke) želje nego ekstrinzične. Da bude jasno, Pink ne želi ostaviti dojam da Tip X ponašanja uvijek zanemaruje inherentno uživanje u onome što rade - ili da Tip I djece mrzi odlične ocijene ili pohvale. No, za Tip X glavni je motivator vanjska nagrada, a sve dublje zadovoljstvo je sekundarna. Za Tip I glavni pokretač je sloboda, izazov, i sama svrha poduhvata. Bilo koji drugi dobici su dobrodošli, ali uglavnom kao bonus. Prema skupu nedavnih istraživanja bihevioralne znanosti, autonomna motivacija promovira veće konceptualno razumijevanje, bolje ocjene, poboljšanu upornost u školi i sportskim aktivnostima, veću produktivnost, manje izgaranja, i više razine psihološke dobrobiti.²

3.4. INTRINZIČNA MOTIVACIJA KOD DJECE

U knjizi *Drive (Pokretač)*: Izenađujuća istina o tome što ljude motivira autor, Daniel H. Pink, pruža uvid u ono što ljude doista motivira i kako koristiti to znanje za pametniji rad i bolji život. Daniel Pink ukazuje da dok je sustav "mrkve i batine" možda bio svrsishodan za školstvo u 19. i 20. stoljeću, danas je takav sustav pogrešan način motiviranja djece za današnje školske izazove.

Kada ljudi govore o tome što ih čini sretnima i što im omogućava ispunjen i smislen život, spontano opisuju svoje životne ciljeve, želje i planove za budućnost. (Delle Fave, Brdar, Freire, Vella-Brodrick i Wissing, 2010; Kim, Kim, Cha i Lim, 2007) Ciljevi pokazuju buduću orijentaciju osobe i njezin smisao života. Sreća nije povezana samo s ostvarenjem ciljeva – sreća je i ono što osjećamo na putu prema cilju. (Emmons, 2003) Životni se ciljevi prema sadržaju mogu podijeliti u intrinzične i ekstrinzične ciljeve. (Kasser i Ryan, 1993, 1996) Ekstrinzični ciljevi, kao što su bogatstvo, popularnost i privlačan izgled ovise o evaluaciji ljudi iz okoline, dok su intrinzični ciljevi (povezanost s ljudima, doprinos zajednici te samoprihvatanje) zadovoljavajući sami po sebi neovisno od evaluacije okoline. Intrinzični ciljevi omogućavaju zadovoljavanje psiholoških potreba i povećavaju dobrobit pojedinca. (Brdar, 2006; Kasser i Ryan, 1996; Rijavec, Brdar i Miljković, 2006) Suprotno tome, ljudi koji su više usmjereni na ekstrinzične ciljeve, kao što su bogatstvo i popularnost, često postaju "žrtve" statusnih simbola i mode, često zanemaruju svoje psihološke potrebe, a to smanjuje njihovu dobrobit. (Kasser, 2003) Moguće je i da se ljudi koji nisu ispunili svoje osnovne

² Ibidem, str.45

psihološke potrebe još više usmjere na ekstrinzične ciljeve. Na primjer, osoba koja nema zadovoljavajuće bliske odnose s ljudima može misliti da će je drugi više cijeniti i voljeti bude li bolje izgledala ili bila bogatija. Istraživanja to potvrđuju – ljudi koji su usmjereni na ekstrinzične životne ciljeve imaju lošije odnose s ljudima, češće su depresivni i imaju problema s ovisnošću. (Kasser i Ryan, 2001) U našoj se zemlji nakon tranzicije sve više cijene materijalistički ciljevi. (Inglehart i Welzel, 2005; Tomić-Koludrović i Petrić, 2007) Iako djecu i mlade ljude učitelji i pedagozi uče da novac ne nosi sreću, oni su u svakodnevnom životu stalno izloženi porukama koje govore suprotno – sreću će ostvariti ako kupe nove i bolje proizvode, ako dobro izgledaju ili ako postanu popularni. Bogatiji su ljudi sretniji od siromašnih (Diener i Biswas-Diener, 2002), ali sretni su ljudi, također, uspješniji u mnogim područjima života u kojima su važni motivacija i ustrajnost, koji onda vode većim prihodima. (Lyubomirsky, King i Diener, 2005). (Brdar i Anić, 2010: 172).

Slično tome, iako svjetska istraživanja pokazuju da intrinzični životni ciljevi povećavaju osjećaj sreće i psihološke dobrobiti, dok ekstrinzični ciljevi to ne čine, jedno hrvatsko istraživanje pokazalo je da je u studentskoj populaciji za osjećaj sreće i psihološke dobrobiti najbolja bila kombinacija visokih intrinzičnih i ekstrinzičnih životnih ciljeva. (Rijavec i sur., 2005.) Očito da je pozitivno multidimenzionalno te da tzv. pozitivne osobine ne moraju imati pozitivne učinke uvijek i kod svih ljudi.³

³ Rijavec, M., Miljković, D. (2006), Pozitivna psihologija: Psihologija čije je vrijeme ponovno došlo. Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja, 15(4-5), str. 634

4.VAŽNOST RAZUMIJEVANJA RAZVOJA DJEČJEG LIKOVNOG IZRAZA KAO PRETPOSTAVKA ODABIRA NAJBOLJIH MOTIVATORA I POTICANJA KREATIVNOSTI

4.1. TEORIJE LIKOVNOG ODGOJA

Kroz povijesni razvoj likovnog odgoja i razvijanje svijesti o složenosti procesa likovnog odgoja, razvijale su se i teorije likovnog odgoja. Neke su nastale pod utjecajem estetike, teorije likovne umjetnosti, pedagogije, sociologije, psihologije, a neke su proizašle iz same suštine likovnog odgoja. (Karlavaris, 1991: 45).

Povijesni razvoj likovnog odgoja uvjetovao je pojavu teorija, koje su u nekim razdobljima povijesti bile dominirajuće, i na njima se temeljio likovni odgoj. U prvoj polovici 19. stoljeća dominirale su tehničko-imitativne teorije koje polaze od koncepta razvoja tehničkih i imitativnih sposobnosti učenika u razvoju crtanja. U drugoj polovici 19. stoljeća dominirali su koncepti koji polaze od ideje da likovni odgoj treba razvijati smisao za umjetničku estetiku tog doba. U prvim godinama 20. stoljeća dominirale su psihološke teorije koje su polazile od uvažavanja dječjeg spontanog i cjelovitog likovnog razvoja. Tada se dijete likovno poticalo na osnovi ekspresionističke oblikovne metode jer je ona bila najbliža spontanom dječjem stvaralaštvu. (Karlavaris 1991: 46).

Sredinom 20. stoljeća razvijale su se i pedagoške teorije likovnog odgoja koje se temelje na određenim konceptima. Prvi koncept pedagoške teorije kaže da se likovno oblikovanje može naučiti jer podliježe određenim zakonitostima.

Drugi koncept zastupa mišljenje da likovno stvaralaštvo utječe na humanistički i kreativni odgoj te stvara pozitivne snage osobnosti. Razvijaju se i sociološke teorije likovnog odgoja koje podupiru njegov utjecaj na društvo. Sociološke teorije integriraju likovnu kulturu u život, sredinu, proizvodnju i komunikaciju jer likovni odgoj pomaže stvaranju kritičkog mišljenja. Karlavaris govori o utjecaju estetičkih teorija na likovni odgoj. One utječu na način da se likovni odgoj svodi na oponašanje prirode (mimesis), oplemenjivanje osobnosti (katarza) i na uživanje (hedonizam). U ovu se grupu mogu ubrojiti i formalno-oblikovne teorije koje teže ostvarivanju formalne ljepote, odnosno uvođenje u likovnu kulturu na temelju objektivnih, pozitivnih i numeričkih estetika. U povijesti su prevladavale teorije koje su polazile od aktualnog umjetničkog pravaca pa su vladali ideali akademskog realizma,

metode apstraktnog oblikovanja. U tom smislu postoji i teorija koja se oslanja na ikonologiju. Sljedeća težnja bila je stvaranje teorije likovnog odgoja koja polazi od likovnog jezika ili teorije kojoj je zadatak da učenike upozna s likovnim tehnikama, a potom da učenici sami pronalaze likovna rješenja u izražavanju. Za razliku od toga u suvremenijim teorijama na likovnu kulturu više utječu semiotika i fenomenološki pristup.

Likovne teorije zasnovane na teorijama kreativnosti koncipirale su nastavne procese prema modelu procesa kreativnosti. Likovne teorije pod utjecajem psihologije težile su više kreativnom procesu nego kreativnom rezultatu, također utječu na poticanje solidarnosti i suradnje među učenicima. Psihološke teorije utjecale su na prosvjetne organe koji su donijeli odluku o neocjenjivanju u nastavi likovne kulture. Neke teorije polazile su od nacionalne tradicije pokušavajući u nastavi razvijati nacionalnu svijest. Teorije kojima je oslonac likovna umjetnost i sociologija težile su likovnom odgoju u kojem se djecu pripremalo za rad, proizvodnju i komunikaciju kao važne faktore društvenog razvoja. Takvim teorijama priključuju se i teorije koje ističu važnost vizualnih komunikacija i novih vizualnih medija kao pojavu koja omogućuje manipulaciju s ljudima s jedne strane, ali s druge strane osvještava mlade generacije, razvija kritičko mišljenje, jača svijest i vlastite potrebe. Pedagoške teorije radne i aktivne škole utječu na koncept likovnog odgoja u kojem je svaki učenik individua čije se aktivnosti, potrebe i osobine uvažavaju.

Iz ovog pregleda teorija o likovnom odgoju može se zaključiti kako je likovni odgoj širok i slojevit te mu se može pristupiti na različite načine. Osim teorija koje su nastale pod utjecajem srodnih disciplina, postoje i one koje su nastale iz same biti likovnog odgoja. Neke teorije naglašavaju važnost spontanog dječjeg likovnog rada smatrajući da je takva aktivnost u čovjeku urođena te da će učenik bez ikakvog vodstva uvijek stvoriti dobar rezultat koji se maksimalno razlikuje od djeteta do djeteta, a svaki utjecaj odraslog smatra se nepotrebnim. Drugu grupu teorija čine one koje naglašavaju važnost teorije koja se treba učiti pa analogno tome traže da se predmet nazove likovni odgoj i – obrazovanje. Postoje teorije koje likovnu umjetnost smatraju odgojnim sadržajem, ali i one koje smatraju da se u strukturiranju odgojno-obrazovnog procesa mora dati prednost likovnim sposobnostima, tehnikama, likovnom jeziku, usvajanju znanja i pojmova, analizi likovnih djela i jačanju estetskih kriterija te odlascima u muzeje i galerije. Moglo bi se reći da svaka teorija likovnog odgoja naglašava važnost neke komponente jer smatra da je ona suština likovnog odgoja, zato u procesu likovnog odgoja treba računati na razvoj djeteta sa svih aspekata i omogućiti mu cjelovit odgoj i obrazovanje. (Karlavaris, 1991).

4.2. RAZVOJ DJEČJEG LIKOVNOG IZRAZA

U povijesnom pregledu razvoja likovnog odgoja može se vidjeti da interes za dječji likovni izraz započinje u drugoj polovici 19. stoljeća. Prvi istraživači bili su pedagozi, psiholozi, a kasnije i stručnjaci za likovni odgoj. U tim prvim istraživanjima kriterij razvoja likovnog izraza temeljio se na točnosti prikaza objekata i figura. Karlavaris govori o različitim kriterijima kojima procjenjujemo razvoj likovnog izražavanja. To su optičko-tematski, oblikovni, kriterij za razvoj kreativnosti i semiotički razvoj. U većini podjela dječjeg likovnog izražavanja možemo uočiti osnovni Liquetov model u kojem su navedene slijedeće faze:

1. faza slučajnog realizma, faza šaranja ili izražavanja primarnim simbolima
2. faza neuspjelog realizma, faza predsheme i sheme ili izražavanje složenim simbolima
3. faza inelektualnog realizma
4. faza vizualnog realizma

Jakubin je analizirao različita shvaćanja razvijanja likovnog izraza i na temelju tih istraživanja stvorio sistematičan prikaz faza likovnog razvitka u djece. (Jakubin, 1999)

4.2.1. Faza izražavanja primarnim simbolima

Prva faza, odnosno začetak likovne pismenosti kod djece naziva se faza izražavanja primarnim simbolima ili faza šaranja koja traje do četvrte godine života. U toj ranoj fazi djetinjstva važna je igra koja predstavlja osnovni i najprirodniji pokretač za aktivnost koja pobuđuje interes, radoznalost, sposobnost zapažanja, otkrivanje, promatranje i proučavanje svijeta oko sebe. Tu djeca ne crtaju s namjerom da bi nešto nacrtali, već zbog uživanja u motoričkoj aktivnosti. Grgurić i Jakubin napominju kako u ovoj fazi postoji nekoliko razdoblja. U prvom razdoblju, koje počinje oko prve godine i traje do druge, likovni izraz djeteta (crtež) sastoji se od spontanijih i raspršenih linija, okruglih oblika i kvadrata. Dijete grčevito drži olovku među prstima, zglobovi ne miče, a podlakticom radi pokret naprijed-natrag i tako određuje duljinu crte. Ponavljajući nekoliko puta, dijete ponekad prati ono što radi, ali ne da bi kontroliralo liniju već da bi uživalo gledajući kako ona nastaje, ponekad istodobno gleda uokolo i crta. Crteži se sastoje od spontanijih i raspršenih linija, kasnije od zgusnutih linija, okruglih oblika i kvadrata. Na crtežima nema prostora, a raspored objekta po papiru je

slučajan što nazivamo konglomerat. U tom uzrastu crtanje je bilješka motorne koordinacije. (Grgurić, Jakubin 1996).

U drugom razdoblju dvogodišnjaci drugom rukom pridržavaju papir, hvataju olovku na različite načine, prste i zglobov ne savijaju. Proces crtanja vrlo kratko traje i ne mari se za to kako su crte na papiru poredane. Već u trećoj godini djeca počinju davati ime crtežu te on za njih ima veliko značenje jer ga dijete radi s velikom ozbiljnošću i poštovanjem.

Prilikom dodavanja linija na crtež on automatski postaje nešto drugo što mu stvara asocijacije i zbog toga dijete mijenja naziv rada. To ukazuje na razvijanje mišljenja jer djeca počinju shvaćati odnos između crta na papiru i objekata. Upravo to pokazuje napredak od same fizičke kontrole nad linijama. Trogodišnjaci crtaju dvostruko duže i drže olovku na sličan način kao i odrasli. Crteži sadrže više varijanti oblika. Dijete je sposobno promatrati svoju okolinu, ali po njegovom mišljenju nije potrebna točna slika i dijete nema potrebe za prikazivanjem. Prikaz čovjeka je glava – noge kao simbol. Ljudski lik na crtežu ne predstavlja neku određenu osobu, a sklopljen je od jednostavnih krugova, ovala i ravnih linija. Likovne aktivnosti proizlaze iz doživljaja boje, oblika i ravnoteže. Dijete otkriva da nacrtani predmet može predstavljati neke druge predmete iz vizualnog svijeta. (Grgurić, Jakubin 1996, str. 54).

4.2.2. Faza izražavanja složenim simbolima

Druga faza prema Grgurić i Jakubinu nazvana je faza izražavanja složenim simbolima koja traje od četvrte do šeste godine. Opisuje je pojava namjere da se nešto nacrtati te se javljaju prvi pokušaji crtanja simbola. Ova je faza jako važna kako bi se kod djeteta što prije javile misaone operacije koje će ga pokretati na nove aktivnosti i omogućiti mu nove spoznaje. Crtanje bilježi misaoni tok i dijete počinje crtati na osnovu nekog plana. Dijete ne pokušava crtati svijet onakvim kakav on jest, nego posjeduje stenografsku metodu (tekstovni, zvučni, slikovni zapisi), samo je stvorilo simbole kao zamjenu za stvarnost. Na crtežu se uz ljudski lik pojavljuju i stvari koje su mu bliske, pokazuje i kretanje i taktilne osjete. Crteži su u ovoj fazi prikazi složenih simbola za konkretne objekte, njihove značajke i akciju. Dijete rotira papir kako bi mu prazan dio papira bio pristupačniji pa su likovi prikazani kao da lebde u zraku ili stoje na glavi. Figure su kvadratnog oblika. Javlja se perceptivni egocentrizam – za dijete svaki predmet postoji za sebe, a ne po nekom objektivnom promatraču. Djeca ne

upotrebljavaju lokalnu boju premeta, već je ona rezultat slobodnog izbora. (Jakubin i Grgurić, 1996, str. 55).

4.2.3. Faza intelektualnog realizma

Treća faza traje od šeste do jedanaeste godine i naziva se „zlatnim dobom dječjeg stvaralaštva“. Tada se događa niz fizičkih, fizioloških i duševnih promjena. Značajni proces koji oblikuje djecu je socijalizacija. U našem odgojno-obrazovnom sustavu ovo razdoblje obuhvaćeno je razdobljem razredne nastave. Kada se dijete uključuje u jednu zajednicu (razred) i uspostavlja kontakte s vršnjacima, dolaze i prvi ozbiljniji zadatci i prepreke. Ali dijete tada prelazi na viši nivo mišljenja, apstraktno mišljenje, verbalni izraz je bogatiji, a sposobnosti likovnog izražavanja su veće. Dijete postupno usvaja likovne i kompozicijske elemente, a uz veće životno iskustvo i likovno-tehničke mogućnosti uspijeva riješiti i složenije likovne probleme. Za ovu fazu likovnog razvoja karakteristični su određeni načini likovnog izražavanja: transparentnost prikaza, prikaz akcije u fazama kretanja, emotivna proporcija (veličina likova proporcionalna je njihovoj važnosti), prevaljivanje oblika (svaka figura ima svoju liniju tla), rasklapanje oblika (pojedini je objekt sagledan sa svih strana), vertikalna perspektiva, obrnuta perspektiva i poliperspektiva. (Jakubin, Grgurić 1996). Na području slikanja dijete još ne mari za plohu i figure označava samo obrisnom linijom u boji koja ovisi o njihovom raspoloženju, ali učitelj treba postupno usmjeravati učenike na uočavanje lokalne boje i njihovih tonalnih i kromatskih vrijednosti. Grgurić i Jakubin napominju da još u ovoj fazi nema stvaranja privida volumena upotrebom tonalne modelacije ili kolorističke modulacije, ali pojavljuju se crtačke, slikarske i plastičke tekture. (Grgurić i Jakubin, 1996: 67).

4.2.4. Faza vizualnog realizma

Zadnja faza u razvoju likovnog izraza naziva se faza vizualnog realizma. Dijete u ovoj fazi ima bolje razvijene psihofizičke sposobnosti i mogućnost realističnijeg prikazivanja objekata. Proporcije su skladnije, figure su bogate detaljima kao i prostorni odnosi. Prevladani su elementi prethodnih faza i sada učenik sliku gradi kao jednu cjelinu, napušta prijašnji način prikazivanja prostora i stvara privid prostora prema konvencijskoj perspektivi. Učenici svjesno usvajaju zračnu, geometrijsku i kolorističku perspektivu. Uz aktivno vođenje učitelja istražuju svjetlosti i sjene i stvaraju privid volumena na plohi, isto tako dovode se do razumijevanja kolorističke modulacije. Na kraju ovog razdoblja učenici se odmiču od spontanog dječjeg izražavanja.

U određivanju faza dječjeg likovnog izražavanja rasponi po godinama su približni jer može doći do preklapanja među razdobljima u izrazu . (Berešan, 2008).

Faze dječjeg likovnog izražavanja prate prirodni proces sazrijevanja, no Grgurić i Jakubin napominju da vremenski intervali nisu unaprijed određeni te da sva djeca ne dolaze u iste faze istodobno. Odstupanju od norme mogu doprinijeti nasljedni faktori, okolina ili uživanje u likovnim aktivnostima. Ipak, djeca cijeloga svijeta prolaze kroz slične razvojne faze u svome likovnome izražavanju i stvaranju pa možemo reći da su navedene faze univerzalne, urođene i rezultat dječjega sazrijevanja. Razvojne faze pokazuju da dijete shvaća stvarnost na specifičan način koji se bitno razlikuje od načina odraslih. (Jakubin i Grgurić, 1995).

4.3. PSIHOLOGIJSKI ASPEKTI DJEČJE PERCEPCIJE VIZUALNIH PODRAŽAJA

Engleski profesor James Sully 1896. godine objavio je knjigu „Studies of Childhood“ (Studije djetinjstva) u kojoj je napisao svoja razmišljanja o dječjem crtežu. U razmišljanjima se zapitao kako to da djeca ne uspijevaju nacrtati geometrijsku perspektivu, potom se zapitao zašto djeca ni ne pokušavaju nacrtati perspektivu. Nakon brojnih rasprava o ovom pitanju formirala se „intelektualistička teorija“ koja zastupa tezu da dijete vrlo rano izgubi nevinost u gledanju pa je njegova percepcija iskrivljena onime što zna o tome što promatra, tj. ne vidi ono što je pred njim nego ono što mu logika i znanje nalažu. Razlog je ovom intelektualističkom tumačenju pretpostavka da postoji tzv. „senzorna jezgra“ u svakom

promatraču koja omogućuje primanje najsirovijih podataka koji onda postaju materijal za intelektualne procese. Zbog te je pretpostavke Sully smatrao da djeca na samom početku tjelesnog i intelektualnog razvoja mogu vidjeti perspektivu, ali se prebrzo intelektualno razvijaju, što kvari iskonsku percepciju. Takva pretpostavljena čistoća percepcije stvorila je mit o „nevinom oku“ koji je lako pronašao mnoge pristaše. Engleski učitelj John Ruskin i slikar Roger Fry smatrali su da jedino impresionisti reproduciraju „sliku s mrežnice oka“, tj. sliku kakvu bi i slijepac vidio kada bi mu bio podaren vid.

Tek mnogo godina kasnije Rudolf Arnheim u svojem eseju „Opažajna apstrakcija i umjetnost“ javno je iskritizirao shvaćanja o „nevinom oku“ i uopće takvo tumačenje povijesti umjetnosti. Problem je postavio na drugačiji način. On objašnjava da dijete crta ono što zna, a ne ono što vidi. Takva teorija zove se intelektualistička teorija, a dječji crtež nastao na tom principu, prema Maxu Verwornu, nazivamo „ideoplastika“, tj. formaliziran i stiliziran način prikazivanja zasnovan na znanju i mišljenju. Tom pojmu suprotan je pojam „fizioplastika“, tj. „mehanička kopija projekcije na mrežnici“. Arnheim negira postojanje boljeg ili lošijeg prikazivanja motiva jer smatra da je riječ o dvjema vrstama umjetnosti, jednoj apstraktnoj i jednoj konkretnoj koje se zasnivaju na različitim načelima prikazivanja. Tvrdi da se intelektualistička teorija vjerojatno zasniva na tradicionalnoj tvrdnji da je opažanje čisto fotografsko bilježenje slike s mrežnice i da se odstupanja događaju samo zbog intervencije viših mentalnih procesa.

Arnheim dovodi u pitanje tvrdnju da će dijete prilikom crtanja ići visokoumnim putem upotrebljavajući znanja o objektu umjesto da će ostvariti prikaz na osnovu vizualnog predmeta. Toj borbi za ukidanje mita o nevinosti oka pridružuje se i Ernst Gombrich koji započinje raspravu tvrdnjom da nijedan umjetnik, u suštini, ne može slikati ono što vidi, nego izmišlja načine i sredstva prezentacije. (Huzjak, 2013, str. 84)

Važno je razumjeti razliku između gledanja i viđenog. Gledanje je vidni osjet, a viđenje je mentalni čin nesvjesnog ili svjesnog tumačenja opaženih oblika. Prilikom opažanja um stvara sliku koju oko samo omogućuje osjetiti. Opažanje se temelji na tom osjetu, ali i znanju i osjećajima čovjeka. Gledanje i viđenje dvije su razdvojene pojave, stoga zaključuje Gombrich (1984) da nitko nikad nije vidio vizualni osjet, čak ni impresionisti usprkos mišljenju Rogera Fly-a. Prema tome, slika je transpozicija, a ne kopija jer ona motiv reprezentira izumljenim sustavom simbola. (Huzjak, 2013: 84). Ovoj se raspravi pridružio i Nelson Goodman koji je rekao: „...ne postoji nevino oko. Kad pristupa svom poslu oko je uvijek staro, opsjednuto vlastitom prošlošću, starim i novim aluzijama što dolaze od uha, nosa, jezika, prstiju, srca i mozga. Ono ne funkcionira kao samo pokrećući i usamljen

instrument, već kao pokoran član složenog i hirovitog organizma.“⁴ Može se zaključiti da ne postoji ni „nevino oko“ ni „senzorna jezgra“ jer kako kaže Goodman „Nevino oko je slijepo, a djevičanski um je prazan.“⁵.

4.4. RAZVOJ PROMATRANJA KAO NAČINA RADA KOD DJECE

Luquetova teorija o razvoju dječjeg likovnog izraza ima faze koje slijede jedna za drugom: slučajni realizam, neuspješni realizam, intelektualni realizam i vizualni realizam. Prema Luquetu zadnje dvije faze zapravo nisu faze nego načini, odnosno koncepti likovnog prikaza. Luquet je jedini zaslužan za izjednačavanje ove dvije faze kao dva koncepta koji imaju svoje prednosti i ograničenja. Razlika između ova dva realizma očituje se u pojmovima znati i vidjeti. Intelektualnim realizmom nazvao je prikazivanje onoga što je specifično i univerzalno važno za ono što se prikazuje, tzv. dubinsko prikazivanje. Vizualni realizam naziv je za prikazivanje prolaznih i trenutnih pojava.

Likovne izraze djece Luquet pripisuje postojanju „unutarnjeg modela“. Prema Luquetu unutarnji je model ono što priziva na prezentaciju objekta ili na crtanje čak i kada dijete nije motivirano pogledom na objekt ili model. On u sebi sadrži sve najvažnije značajke kojima se ističe i razlikuje od drugih motiva i nije samo kopija, stoga Luqueta „unutarnji model“ dovodi do tvrdnje da „djeca crtaju ono što znaju, a ne ono što vide“. Vanjski objekt služi samo kao sugestija pri stvaranju, a dijete ipak svaki crtež temelji na unutarnjem modelu čak i kada crta prema promatranju. Ovakav utjecaj unutarnjeg modela posebno je vidljiv u ranoj vrtićkoj dobi kada dijete, bez obzira radi li po promatranju ili po sjećanju, nacrtava figuru tzv. glavonošca kao krug s nogama. Dječji um razlikuje trenutne i univerzalne karakteristike objekta te ih opaža u mjeri u kojoj su mu zanimljive ili za dijete imaju neko značenje. Tehnike koje djeca koriste u izražavanju i cjelovitom prikazivanju motiva prema principima intelektualnog realizma odnose se na transparentnost prikaza, multipliciranje detalja, prenaplašavanje dimenzija i druge tehnike.

Luquet naglašava da se vizualni realizam javlja u periodu od četvrte do dvanaeste godine. Predlaže da se likovna edukacija, jednom kada dijete dosegne sposobnost prikaza vizualnog realizma, treba orijentirati na učenje prikazivanja u modelu vizualnog realizma i tek je tada preporučljivo crtanje prema promatranju. Ovdje možemo uočiti nelogičnosti u

⁴ Goodman, N. (2002), Jezici umjetnosti. Zagreb: KruZak, str.11

⁵Ibidem; str.12

Luquetovoj teoriji jer je njegovo negativno vjerovanje usmjereno da djeca rade prema unutarnjem modelu i nisu u stanju izražavati prema promatranju. (Huzjak, 2013, str. 87)

U četvrtom razredu učenik sve više traži oslonac u prirodi i predmetima kojima je okružen i prikazuje predmet prema poznavanju, ali preispitivanjem i pravilnim vođenjem od strane učitelja, učenicima se omogućuje bolje vizualno doživljavanje, shvaćanje građe i stjecanje novih znanja. Nakon analiziranja učenici prikazuju veću samostalnost u prikazu promatranog. U četvrtom, petom i šestom razredu, prema Roci (1981), učenici imaju bolje vizualno zapažanje detalja, strukturne građe i teksture građe promatranih predmeta ili objekata. Učenici već u petom razredu napuštaju dvodimenzionalni prikaz i na crtežu žele prikazati volumen. Roca (1981) napominje kako se sistematičnim i osmišljenim vođenjem u izražavanju na osnovu promatranja učenici od četvrtog do šestog razreda mogu osloboditi isključivo emocionalnog prikazivanja te sve više prikazuju iluziju volumena i prostora promatranih predmeta ili objekata.

Učenici sedmog i osmog razreda vizualno iskustvo proširuju na višem stupnju nego prethodnih godina, a praktičan rad i vježbe usmjerene su stvaralačkom prikazivanju promatranog objekta. U završnim godinama osnovnoškolskog obrazovanja učenike se može voditi kvalitetnim pedagoškim radom jer su njihova vizualna iskustva grafičkog izražavanja i izražavanja bojom na visokom stupnju mogućnosti. Učitelj vodi učenika u još kvalitetnijem određivanju oblika, veličina objekata u prostoru, proporcija i sl., ali učenik ne smije biti potisnut forsiranjem oponašanja i tehničkom vještinom grafičkog izražavanja već učitelj treba učenicima dopustiti da stvaralački interpretiraju promatrane forme komponirajući likovne elemente u određene odnose stvarajući kompozicijsko jedinstvo.

Prema Karlavarisu opažanje predstavlja osnovu vizualnosti pa je proučavanje zakonitosti na području opažanja važno za likovni odgoj, usporedno s proučavanjem kreativnog izražavanja. Opažanje se ne može promatrati odvojeno od drugih psihičkih procesa, posebice od procesa stvaranja i ekspresije. Prema tome, može se zaključiti kako vizualno promatranje utječe na likovni se

nzibilitet i kako likovni senzibilitet utječe na promatranje, a potom i na opažanje. (Karlavaris, 1991: 58).

4.5. MOTIVACIJA KREATIVNOSTI DJEČJEG LIKOVNOG IZRAZA KROZ ASPEKT INTEGRATIVNOG PRISTUPA

Skrb o kreativnosti u školskim uvjetima jedna je od najvažnijih zadaća suvremene škole koja ponajprije mora polaziti od djetetovih potreba, ali i od potreba suvremenog društva u kojemu je kreativnost osnovna poluga razvitka.

U školama gdje se njeguje kreativnost:

- školsko osoblje trudi se smanjiti stres i kod djece i kod sebe
- proces vrednuje više od proizvoda
- iz aktivnosti u kojima sudjeluju djeca uklanja se vremensko ograničenje
- uspostavlja se slobodno i otvoreno ozračje, a samoizražavanje se ohrabruje i cijeni
- djeca se ohrabruju da izmjenjuju ideje
- natjecanje i nagrađivanje nastoji se što manje primjenjivati

Djeca se osjećaju sigurno kada većina ostalih osoba prihvaća da dijete ima bezuvjetnu vrijednost, kada ne postoji vanjska evaluacija i kada se prema njemu ponaša empatično.

Za poticanje kreativnosti osobito su važne kreativne tehnike. U našim uvjetima stoji konstatacija Dryden i Vos o tome da je zapanjujuća činjenica to što se kreativne tehnike ne primjenjuju u većini škola, iako su one na više načina naš ključ za budućnost. (Bognar, 2004: 31).

Ellen Winner, psihologinja koja se bavi proučavanjem kognitivnog znanja u likovnoj kulturi kod prosječne i darovite djece, navodi tri obilježja darovite djece. To su prijevremena razvijenost, što znači da darovita djeca brže napreduju od prosječne djece, zatim inzistiranje darovite djece da rade po svom, što znači da imaju više samopouzdanja i samostalnosti od prosječne djece te izrazita želja, odnosno motiviranost za savladavanjem određenog nastavnog sadržaja ili problema. Ono što je, također, karakteristično za darovitu djecu je intrinzična motiviranost što bi značilo da darovitu djecu ne treba nagovarati na vježbanje, učenje i slično, već oni to sami izvide radi vlastitog zadovoljstva. Njima je njihovo područje, za koje su daroviti, istovremeno i razonoda. (Grgurić i Jakubin, 1996).

A. J. Tannenbaum postavlja „teoriju zvijezde“ u kojoj navodi da darovitost ovisi o pet karakteristika koje su vezane za pojedinca. Te karakteristike su: opća sposobnost, odnosno inteligencija, posebne sposobnosti, potporne osobine, tj. osobine osobnosti, potporu okoline i šanse koje se pružaju pojedincu. Svaka ta osobina može se s vremenom promijeniti. Svojim modelom Tannenbaum procjenjuje da od ukupne populacije 10% čine nadarene osobe. Mnoge zanima je li darovitost nasljedna. Iako postoje primjeri u kojima je genijalnost kolala u obiteljima što znači da se prenosi genetski, Ellen Winner dokazuje da navedeni primjeri nisu zajamčeni jer članovi obitelji dijele ne samo gene, već i okolinu u kojoj žive. Postoje i dva modela, odnosno teorije koje govore o nasljednosti darovitosti od kojih drugi model, model „emergence“, tvrdi da do genijalnosti dolazi određenom kombinacijom gena što znači da se ne prenosi, nego se jednostavno dogodi. Ne zna se mnogo o nasljednosti darovitosti, ali svakako na nju utječe mnogo različitih faktora od kombinacije gena, okoline pa do osobina osobe. (Grgurić i Jakubin, 1996: 82).

Talent je razvijenost darovitosti u određenom području što bi značilo da ćemo za neku osobu reći da je talentirana ako je izrazito sposobna, odnosno darovita u određenom specifičnom području. Također, možemo reći da se zapravo talent nadograđuje na darovitost. Upravo nam model Roberta M. Gagnéa, američkog psihologa, govori o razvoju talenta iz nadarenosti pri čemu je osim nadarenosti potrebna i sreća, okolina u kojoj se dijete, odnosno čovjek nalazi te same osobine osobe, njena motivacija i emocionalne osobine. Postoje područja talenta, a to su školska (akademska), umjetnička, sportska i tehnološka područja. Gagné navodi i faktore koji mogu ubrzati i pripomoći tome da se darovitost neke osobe pretvori u talent. To su: radoznalost osobe, odnosno otvorenost osobe prema novom iskustvu, pozitivno mišljenje i stav o samome sebi, samostalnost te otpornost na stres. (Grgurić i Jakubin: 93).

Otkrivanje i identifikacija dva su vrlo važna pojma kod nadarenih pojedinaca. Otkrivanje znači da je važno otkriti, odnosno prepoznati nadarenog pojedinca dok se identifikacija odnosi na identifikaciju, odnosno utvrđivanje osobina određenog nadarenog pojedinca te za što je nadaren i uolikoj mjeri. Važno je prepoznati i njegovati darovitost kod djece od malena jer „onaj tko ima više prakse uglavnom postiže veću kvalitetu“. To bi značilo da je upravo zadatak odgojitelja i učitelja prepoznati darovitost kod djece i razvijati ju kako bi ta darovitost postala talent. Vrlo je važno i poznavanje prirode darovitosti kako bi znali najbolje iskoristiti i razviti djetetove potencijale. Na žalost, svjedoci smo toga da mnoga darovita djeca iz škole izlaze nezadovoljna i isfrustrirana upravo zbog toga što njihov

potencijal nije prepoznat, a „upravo o darovitim i kreativnim pojedincima ovisi razvoj i napredak ljudske vrste“. (Huzjak, 2008: 52).

Obogaćena sredina okolina je koja djetetu pruža zanimljiv, motivirajući i raznovrstan izbor materijala koje dijete može iskoristiti u svom razvoju. Takva okolina može uvelike djetetu pomoći i učiniti ga uspješnijim. Pod tim materijalima smatra se: čitanje, sviranje, crtanje/slikanje/modeliranje, građenje te razgovor. Ako je sredina osiromašena, djetetov će razvoj biti usporen. Velika je povezanost između roditelja i obogaćene okoline jer koliko će neka djetetova sredina biti obogaćena dosta ovisi o roditeljima i njihovom angažmanu pri prikupljanju materijala koji sredinu obogaćuju. Roditelji s natprosječnim sposobnostima svoje sposobnosti mogu genetski ili stvaranjem obogaćene okoline prenijeti na dijete, a s druge strane može biti da natprosječna djeca, kako bi zadovoljila svoje potrebe, biraju takvu obogaćenu okolinu koja im takve potrebe može zadovoljiti, a roditelji su tu kako bi djetetu ispunili zahtjeve i stvorili obogaćenu okolinu. Uglavnom se darovita djeca rode u obiteljima s već obogaćenom okolinom koja im se još dodatno s vremenom prilagođava. Za poticajnu sredinu odgovorni su i učitelji koji bi također trebali dati sve od sebe kako bi okolinu što više prilagodili djetetovim potrebama i mogućnostima jer dijete kada krene u školu, dosta vremena provodi u školskom okruženju. Pri tome je važna fleksibilnost učitelja, njihova prilagodljivost, dinamičnost u smislu provedbe nastave, poticanje učenika i svakako želja učitelja da što više pomognu razvoju učenika. Također, važno je uzeti u obzir individualne karakteristike svakog pojedinog učenika kako bi se sredina mogla obogatiti s obzirom na te karakteristike.

Kreativnost je sposobnost stvaranja te od tuda dolazi do riječi stvaralaštvo, hrvatske inačice za kreativnost. Kreativnost može, ali ne mora biti povezana s darovitošću. „Kreativnost je i sposobnost povezivanja dosad nepovezanih informacija i na taj način iznalaženja novih rješenja“. Upravo te sposobnosti uočavanja i proizvodnje novih, drugačijih ideja i djela karakteristike su kreativne osobe. Postoji podjela pojma kreativnosti na kreativnost s „velikim K“ i s „malim k“. "Kada govorimo o Kreativnosti (s „velikim K“) tada podrazumijevamo istezanje, mijenjanje ili čak transformiranje područja“. To znači da je ključna riječ kod Kreativnosti mijenjanje područja u kojem osoba djeluje i za koje je nadarena. Kada govorimo o kreativnosti (s „malim k“) govorimo zapravo o osobama koje su darovite u svom području, ali nisu kreativne u tom smislu, iako u svom području ostvaruju visoke rezultate, one to područje ne mijenjaju, a upravo je mijenjanje ključna riječ kada

govorimo o Kreativnosti. Za takve osobe kažemo da su stručnjaci“. (Grgurić i Jakubin, 1996: 79).

Postoje stupnjevi kreativnosti. Tu podjelu na pet stupnjeva kreativnosti načinio je Irving Taylor. Prvi je stupanj kreativnost spontane aktivnosti, a traje od prve do šeste godine. Karakteristike su tog stupnja djetetovo samostalno i spontano izražavanje. Drugi stupanj je kreativnost usmjerene aktivnosti koja traje od sedme do desete godine života. Karakteristika tog stupnja je da se dijete spontano izražava s time da naslućuje potrebu za poboljšanjem. Zatim slijedi treći stupanj, kreativnost invencije od jedanaeste do petnaeste godine u kojem se dijete izražava novim likovnim odnosima. Četvrti je stupanj kreativnost inovacije od šesnaeste do sedamnaeste godine kada se dijete počinje izražavati složenijim likovno-jezičnim odnosima i mogućnostima. I posljednji, peti stupanj, kreativnost stvaranja, koji traje od osamnaeste godine pa nadalje, stupanj je u kojem dijete stvara potpuno nove likovne pojmove, odnosno stilove. Prva četiri stupnja odnose se na kreativnost, a zadnji stupanj, kreativnost stvaranja, jer tek na posljednjem petom stupnju dolazi do potpuno novog likovnog produkta.

Uz kreativnost, potrebno je spomenuti pojmove proces i produkt jer je divergentno mišljenje proces kojim se dolazi do likovnog djela, odnosno produkta. Kako bi se došlo do likovnog produkta potrebni su znanje i iskustvo. Što više toga osoba posjeduje, to će produkt biti kreativniji, no isto tako osoba ne smije biti ograničena svojim iskustvom i ograničena u stvaranju što znači da se do kreativnog likovnog produkta dolazi spontano. Važno je spomenuti da se dječja kreativnost i kreativnost odraslih ne procjenjuju prema istim kriterijima. Dok kod odraslih kreativnost procjenjujemo prema produktu, kod djece se kreativnost procjenjuje prema likovnom procesu te iz toga proizlazi da je „kreativnost pristup problemu, način rada, stvaralački proces“. (98).

Učitelji imaju važnu ulogu u razvoju kreativnosti jer učitelj ima obvezu organizirati nastavni proces tako da potakne kreativnost kod učenika. Pri tome je vrlo važno da samostalno stvara ideje, slobodno i otvoreno komunicira s učenicima, prihvaća mišljenja učenika i njihove prijedloge. Iznimno je važno da ne podcjenjuje učenike i njihove ideje te da ih nastoji poticati na drugačija rješenja. Učenicima koji su zainteresirani treba omogućiti rad s raznovrsnim materijalima i tehnikama te ih potaknuti na dodatne likovne aktivnosti, a važno je i organizirati posjete galerijama i muzejima kako bi se učenici dodatno motivirali i zainteresirali za rad.

U današnje se vrijeme sve glasnije govori o važnosti integrativnog pristupa u obrazovanju djece te ,iako se donedavno činilo kako lingvističkim i prirodoslovnim predmetima u školi nema mjesta dogradnje likovnog izraza, posljednja istraživanja ukazuju na to da je takav pristup bio nazadan. Naime, radi se o tome da se spomenutim integrativnim pristupom može motivirati na likovni izraz čak i onu djecu koja ne pokazuju zavidnu stopu kreativnosti te su više logički i racionalno nastrojena.

Velik broj djece nema želje da učenjem likovnog jezika nauče čitati likovni tekst jer nisu motivirani, stoga se oni u likovnom smislu zadovoljavaju razgledavanjem motiva: portreta, akta, pejzaža ili mrtve prirode. Djecu se uči da se slikom ili modeliranjem služe bojom, crtom ili volumenom kako bi dočarali neki motiv, a sve je zapravo suprotno. Kako bi dječji likovni izraz bio odraz istinske kreativnosti, dijete bi se trebalo motivirati da služeći se nekim motivom, stvore likovni tekst.

U nastavnom procesu likovne kulture bi stoga trebalo obratiti pozornost na primjerene oblike likovnog povezivanja. Nastavnik likovne kulture bi se, u svrhu korelativnoga učinka motivacije i kreativnosti u dječjem likovnom izrazu, trebao služiti integrativnim pristupom. U praksi bi to značilo da nastavnik uzme najprije temu, zatim sposobnosti te strukturu koja se javlja u različitim područjima. Tematska određenja mogla bi biti vezana uz sadržaje prirode i društva, hrvatski jezik kao likovna interpretacija književnog djela ili verbalna komunikacija likovnog djela, matematika u području geometrije (likovi i tijela, veličine i prostorni odnosi). Sposobnosti bi mogle biti vezane uz vizualne percepcije i vizualno pamćenje te funkcije mišljenja i logičkog zaključivanja, stvaralaštvo, prepoznati (osjetiti) karakter umjetničkog djela (humor, mašta, veselje) i etičke kategorije dobra i zla. U strukturalnom smislu to bi mogli biti ritam, ton, kompozicija. Filmska umjetnost navodi se kao najbliža likovnim umjetnostima (u kadru se javljaju elementi likovne kompozicije, likovi, prostori, razni rakursi, kontrasti svjetla i sjene...).

Prihvaćajući da je integrirajući onaj koji je potreban za potpunost ostvarenja korelativnog učinka motivacije i kreativnosti u dječjem likovnom izrazu, integrativni postupak u nastavi likovne kulture trebao bi određivati cilj programa nastave likovne kulture i likovne umjetnosti. (Huzjak, 2013: 88).

5. ZAKLJUČAK

Kako bi život imao smisao i djeca bila sretna u mogućnosti postizanja optimalnih iskustava, trebamo dokazati važnost postavljanja osobnog cilja i davanja svrhe svojim akcijama. Motivacijsko pokretanje u djetetu temelji se sve više na izazivanju flowa, odnosno stanja unutarnjeg zanosa, sreće i zadovoljstva kada se uči i stvara. Zato bi učitelji trebali biti fokusirani na stjecanje znanja koje će biti u funkciji stvaranja dodatne vrijednosti učenicima, odnosno potaknuti ih na buđenje njihove kreativnosti koju će utkati u produkte svog školskog rada.

U prijašnjim školskim uređenjima najčešći oblik motivacije bila je sila. Nekoliko udaraca po prstima učenika “podizalo” je njegovu motivaciju da radom udovolji ciljevima svojeg učitelja. U suvremenom društvu uporaba fizičke sile apsolutno je stvar prošlosti. Učitelji, čiji je najvažniji zadatak desetljećima bio “nadgledanje djece”, spuštanjem vrha piramide postaju sve manje zastupljeni. Rješenje problema pravilne motivacije i danas se pogrešno pojednostavnjuje pretpostavkom da djecu najviše motivira obećanje da će dobiti ocjenu ili pohvalu za svoj trud. Za kreativnu djecu tradicionalna mrkva i batina više ne vrijede.

Nedavna potvrda flowa kao psihološki značajnog stanja došla je iz neurofiziologije gdje se pokazalo da su strukture mozga odgovorne za introspekciju inhibirane za vrijeme obavljanja zahtjevnoga zadatka. Sukladno tome, „izgubiti se u“ aktivnosti dobiva novo značenje u neurofiziološkom smislu. Intrinzična motivacija daje odgovor na pitanje zašto djeca ulažu velike napore u bavljenje nekim aktivnostima, iako za njih nisu nagrađena ni pohvalom ni ocjenom.

Jedno od najistraženijih područja likovnog odgoja je razvoj dječjeg likovnog izraza. Brojna istraživanja na ovom području provodili su psiholozi, pedagozi i stručnjaci za likovni odgoj, a kriterij za praćenje razvoja likovnog izraza temeljio se na točnosti prikaza određene teme, na kriteriju kreativnosti, oblikovanju i semiotičkom kriteriju. Razvijanje i oslobađanje likovnih stvaralačkih snaga djece olakšava ujedno i razvoj sposobnosti shvaćanja oblika predmeta. Učenik se po prirodi teško privikava na promatranje činjenica jer i tada, kada se predmet nalazi pred njim, on ustvari ne crta prema promatranju, već po sjećanju i mašti. Od učenika nije potrebno zahtijevati crtanje prema neposrednom vizualnom zapažanju jer je taj zahtjev još uvijek pretežak njegovom likovnom shvaćanju i osjećanju. Dijete emotivno doživljava i stvari shvaća plošno, stoga od njega možemo očekivati da u analizi shvati i istraži

karakteristične osobine objekta kojeg promatra. U svojim likovnim oblikovanjima pomalo napušta slučajne simbole i počinje tražiti karakteristike promatranog objekta, a promatranje se svodi na uspoređivanje po karakteristikama predmeta. Upravo se zbog toga u ovoj razvojnoj fazi ne bi smjelo vizualno opažanje svesti na naturalističko gledanje i vjerno reproduciranje oblika, strukture, boje i sl., već bi se trebalo promatranje svesti na proučavanje karakteristika oblika i detalje. Analitičnost u promatranju trebala bi se fokusirati na zapažanje likovnih elemenata od kojih je napravljena prirodna forma. Tako ćemo i njegovu stvaralačku maštu osvježiti brojnim vizualnim podacima. Ako uzmemo u obzir djetetove razvojne mogućnosti likovnog izraza, ovaj je rad problematizirao blizak učinak motivacije na kreativnost u likovnom izrazu. Zaključak je da ekstrinzični pristupi u vidu ocjena i javnih pohvala nisu adekvatni motivacijski pristupi, dok empatija, poticanje flowa i strateško usmjeravanje likovnog izraza razmjerno životnim fazama djeteta jesu. Iz toga razloga bi se nadalje u školovanju i dječjim školskim radovima više pažnje trebalo posvetiti psihologijski utvrđenim metodama poticanja kreativnosti, dok bi se neke zastarjele ex cathedra metode trebale kroz edukaciju nastavnog osoblja u cijelosti ili bar u većoj mjeri izmijeniti.

6. SAŽETAK

Kreativnost likovnog izraza djece nedovoljno je istraženo znanstveno područje. Ujedno, poznavanje motivacijskih tehnika poticanja likovnog izraza učenika na nedostatnoj je praktičnoj razini u Hrvatskoj. Činjenica pozitivne korelacije likovnog izraza kod djece i faktora kreativnosti, kao i inventivnosti te uspjeha u ostalim školskim predmetima nedostatno je priznata u sustavu hrvatskog školstva. Kreativnost u likovnom izrazu valjalo bi pedagoški usmjeriti kroz motivacijske tehnike, s obzirom na to da nedvojbeno postoje dokazi o korisnosti kreativnosti za samopouzdanje ličnosti djeteta.

Ključne riječi: dječji likovni izraz, kreativnost, inventivnost, samopouzdanje, motivacijske tehnike

:a child's artistic expression, creativity, inventiveness, self-confidence, motivation techniques

7. LITERATURA

1. Arar, Lj., Rački, Ž. (2003), Priroda kreativnosti. Psihologijske teme, 12 (1), 3- 22.
2. Bognar, B. (2004), Poticanje kreativnosti u školskim uvjetima. Napredak, 145 (3), 269-283.
3. Brdar, I., Anić, P. (2010), Životni ciljevi, orijentacije prema sreći i psihološke potrebe adolescenata: koji je najbolji put ka sreći?. Psihologijske teme, 19 (1), 169-187.
4. Čandrlić, J. (1988), Kreativni učenici i nastavni proces. Rijeka : Izdavački centar Rijeka.
5. Čudina- Obradović, M. (1990), Nadarenost, razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje. Zagreb: Školska knjiga.
6. Grgurić N., Jakubin M. (1996), Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje. Zagreb: Educa.
7. Goodman, N. (2002), Jezici umjetnosti. Zagreb: KruZak.
8. Huzjak, M. (2013), Metoda analitičkog promatranja u razvoju dječjeg crteža. Croatian Journal of Education, 15, (1), 81-98.
9. Huzjak, M. (2008), Učimo gledati 1 – 4: priručnik za učitelje. Zagreb: Školska knjiga.
10. Jakubin, M. (1999), Likovni jezik i likovne tehnike, temeljni pojmovi. Zagreb: Educa.
11. Jeremić, M. (2013), Filozofija s djecom i motiviranje djece na učenje. Metodički ogledi : časopis za filozofiju odgoja, 19 (2), 79-87.
12. Karlavaris, B. (1991), Metodika likovnog odgoja 1. Rijeka: Hofbauer.
13. Karlavaris, B. (1991), Metodika likovnog odgoja 2. Rijeka: Hofbauer
14. Kroflin, L. et al. (ur.) (1987), Dijete i kreativnost. Zagreb: Globus.
15. Marušić, S. (2006), Upravljanje ljudskim potencijalima. Zagreb: Adeco.
16. Rajić, V. (2012), Samoaktualizacija, optimalna iskustva i reformske pedagogije. Napredak, 153 (2) 235-247.

17. Rijavec, M., Miljković, D. (2006), Pozitivna psihologija: Psihologija čije je vrijeme ponovno došlo. Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja, 15, (4-5), 621-641.
18. Somolanji, I., Bognar, L. (2008), Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima. Život i škola, 54, (19), 87-94.
19. Stevanović, M. (2003), Modeli kreativne nastave. Rijeka : Andromeda.
20. Vrgoč, H. (ur.) (2002), Poticanje darovite djece i učenika / 26. škola pedagoga. Zagreb : Hrvatski pedagoško-književni zbor.

PRILOG

Diplomski rad u PDF priložen je na CD-u.